
Recolectando resultados: El portafolio en el curso de metodología pedagógica

IRENE CHECA-GARCIA AND CONXITA DOMÈNECH
UNIVERSITY OF WYOMING

Muy a menudo los estudiantes que comienzan la maestría o el doctorado en un departamento de lenguas extranjeras en los Estados Unidos deben matricularse en un curso de metodología de la enseñanza. La razón principal es el ingreso en el programa de posgrado como estudiante y a la vez como instructor/a de cursos básicos de lengua. Con frecuencia, los estudiantes de posgrado llegan al programa sin experiencia o con escasa experiencia. Por consiguiente, el departamento ofrece una orientación inicial que se realiza antes de que empiecen las clases y una clase de metodología que se dicta durante el primer semestre/trimestre de estudios.¹ De esta manera se combina el estudio de la literatura o de la lingüística con la práctica docente. Esta combinación beneficia a los dos grupos involucrados: por un lado, los departamentos obtienen profesores para los cursos de lengua de los niveles más bajos y, por otro lado, los estudiantes de posgrado adquieren experiencia en el campo de la enseñanza—campo al que posiblemente se dediquen en el futuro.

El curso de metodología varía según la universidad y el programa. Nuestra propuesta pretende ser aplicable a cualquier clase de metodología en la que se conjugue la teoría de la enseñanza con la elaboración de materiales y con observaciones. A esta conjunción añadimos un portafolio académico, es decir, una compilación de documentos seleccionados cuidadosamente que demuestra los conocimientos, los talentos y las habilidades del estudiante de posgrado (Seldin y Miller 2009; Brown e Irby 2001). Una organización lógica y clara es primordial (Renfrow e Inderbitzen 2009) y por ello le dedicamos también un apartado a esta cuestión. El uso del portafolio para la evaluación final del curso de metodología no es una idea nueva (Collins 1991; Johnson 1996b y Chang 2001 en formato electrónico).² No lo es tampoco su uso para evaluar el conocimiento de los estudiantes de L2 desde una perspectiva evolutiva cuya meta son unos ciertos estándares, por ejemplo, el de National Capital Language Resource Center (www.nclrc.org/portafolio/modules.html). Sin embargo, nuestra propuesta conecta el portafolio con cada elemento del curso de metodología así como con los valores pedagógicos necesarios en el desarrollo profesional de los futuros docentes.

Últimamente se ha venido subrayando la necesidad de que los profesionales

docentes desarrollen una práctica reflexiva que se adapte a las necesidades cambiantes de los alumnos y del contexto. Paralelamente, la defensa de un método pedagógico específico se ha abandonado (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell 1997) para sustituirlo por diferentes estrategias que ayuden a la selección del método más apropiado al siempre cambiante contexto educativo (Kumaravadivelu 2006). Nuestra propuesta pretende mostrar que una clase pedagógica articulada en torno a un portafolio académico—con los elementos y fases que describiremos— puede plasmar estas ideas pedagógicas. El portafolio no constituirá un proyecto independiente que el/la estudiante realice por su cuenta al final del curso y para evaluar un grado de adquisición de conocimientos y/o habilidades, sino que el portafolio se construirá a lo largo del semestre/trimestre y se elaborará en concordancia con las lecturas efectuadas, con la preparación de materiales y con las observaciones de clase.³ De este modo, se convertirá en el elemento esencial y estructurador del curso de metodología. El portafolio se entregará al término del curso, pero no como un proyecto más de final de curso, sino como un conjunto de documentos que se modificará y crecerá a lo largo de los estudios de posgrado e incluso más allá de estos, durante la vida profesional del futuro docente. El portafolio quedará listo cuando el/la estudiante acceda al mercado de trabajo. Por lo tanto, constituirá un trabajo continuo que se iniciará con el curso de metodología pero que se irá completando durante el programa de posgrado y, finalmente, se establecerá como una herramienta profesional fundamental a la hora de solicitar empleo (Green y Smyser 1996), y como un instrumento de crecimiento continuo profesional. Así, el curso de metodología servirá como base de una práctica que ayudará al estudiante a lo largo de toda su docencia (Akbari 2007; Fendler 2003; Jay y Johnson 2002; Crandall 2000), y el portafolio servirá como base documental de la práctica realizada y como medio para alcanzar los objetivos pedagógicos del curso.

Generalmente, las clases de metodología no se imparten a distancia, aunque es previsible que comience a hacerse cada vez con más frecuencia. Lo que sí ha comenzado ya hace algún tiempo es la necesidad de abordar la enseñanza a distancia en un curso de metodología (Blake 2009). Aunque no es el objetivo principal de nuestra propuesta, procuraremos señalar, a lo largo de la misma, lugares oportunos para la documentación y herramientas dentro del portafolio y del curso de metodología que se dirijan hacia la integración de la tecnología en el aula, que es especialmente necesaria en el caso de la instrucción a distancia, pero también en la modalidad presencial (Blake 2013). También señalaremos a lo largo del artículo cómo incluir ciertos materiales en un portafolio electrónico cuando esto sea oportuno (véanse Strudel y Wetzel 2005 para una aplicación en la

educación de profesores, Kimball 2005 para una crítica de la pedagogía—o falta de ella—en las aplicaciones del portafolio electrónico, y para un referencia general Jafari y Kaufman 2006).

¿Para qué un portafolio? Valores pedagógicos de la organización de una clase de metodología de L2 en torno al portafolio académico

Desde los años noventa se viene produciendo un cambio de paradigma tanto en los modelos de enseñanza de una L2 como en los modelos de educación de docentes (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell 1997; Fendler 2003; Freeman y Johnson 1998; Larsen-Freeman 1991; Yates y Muchisky 2003). Este cambio, que Johnson (2006) denomina el “giro sociocultural”, se ha centrado en tres puntos fundamentales: un nuevo lugar de la teoría y la investigación en la enseñanza que ha resultado en el llamado “post-método” (Kumaravadivelu 1994, 2003), la insistencia en una práctica reflexiva (Crandall 2000; Jay y Johnson 2002; Sellars 2012) y la importancia otorgada a una práctica y a unos conocimientos situados, es decir, informados por su contexto y por la comunidad en que se halla el docente (Johnson 2006; Yates y Muchisky 2003). El resultado ideal de aplicar estos nuevos principios pedagógicos sería un docente que fuese capaz de evaluar críticamente diferentes métodos, aplicándolos convenientemente a la situación particular y en constante cambio del aula. Es más, este docente sería siempre un ávido aprendiz que reflexionase sobre los resultados obtenidos para integrarlos en una filosofía de la enseñanza propia que estuviese en proceso de evolución continua.

Con el uso del portafolio académico en el curso de metodología pretendemos instanciar estos objetivos fundamentales, de forma que el futuro profesor/a esté preparado para integrarse en una nueva comunidad educativa con diferentes y cambiantes necesidades de manera satisfactoria, gracias al contenido aprendido, pero fundamentalmente gracias al nuevo sentido crítico y a la nueva capacidad reflexiva adquiridos. Además, creemos que estas nuevas habilidades, y su canalización a través del portafolio, harán del curso de metodología una experiencia útil y satisfactoria tanto al nivel profesional como al personal. Hace unas décadas, el portafolio constituía solo un elemento más del curso de metodología, en muchas ocasiones un mero trabajo final para evaluar al estudiante. Proponemos aquí que el nuevo tipo de portafolio transformará al estudiante de la manera que se mencionó anteriormente, ayudándole a tener éxito como un profesional académico.

Casi todas las clases de metodología de enseñanza de L2 dedican, ya desde los años ochenta (Long 1983), una parte sustancial de su programa a enseñar diversos métodos de enseñanza. A veces se trata de una revisión histórica de su evolución y, más frecuentemente incluso, el curso se centra en un método que el profesor considera más exitoso o tal vez más novedoso. Sin embargo, dentro

de la realidad docente, es más frecuente recurrir a diferentes métodos según la ocasión, o enseñar independientemente de los resultados de la investigación del aprendizaje de una L2 (Larsen-Freeman 1990). Más aún, dentro de las propias investigaciones de enseñanza e incluso de adquisición de una lengua extranjera se han ido incorporando propuestas y hallazgos de diferentes teorías (Larsen-Freeman 1991). Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1997) advierten de la necesidad de desconfiar de un método específico y mencionan en su lugar estrategias para elegir el mejor método en cada ocasión.⁴ Esta es la propuesta de Kumaravadivelu (1994, 2003): macroestrategias—diez de ellas—con las que decidir qué métodos y actividades utilizar en cada ocasión, de forma que el futuro docente se guíe por un pragmatismo de principios, en lugar de tratarse de eclecticismo al azar.

Además, según apuntan Jay & Johnson (2002) y Fendler (2003), la reflexión debe proceder no solo internamente, sino también por comparación con otras posibles soluciones—adaptadas o propuestas. El lugar ideal para esta comparación es precisamente el curso de metodología como nicho de discusiones sobre la aplicación y el éxito de diferentes actividades y políticas de clase propuestas. Tras esta reflexión por comparación, el/la estudiante está preparado para hacer su propia reflexión crítica final, que equivale a una filosofía de enseñanza propia.⁵ Jay y Johnson (2002) utilizan el portafolio para evaluar a sus estudiantes al final del curso. Nosotras proponemos utilizarlo a lo largo de todo el trayecto del curso, mostrándole así al estudiante los diversos productos de cada componente del proceso y cómo reflexionar sobre ellos para superarlos. Esta práctica prepara al estudiante para ser capaz de reelaborar el portafolio como tarjeta de presentación profesional, puesto que el portafolio “can create opportunities for novice teachers to use their knowledge about teaching in ways similar to how they will use that knowledge once they enter their own classroom” (Johnson 1996b: 14). Esta práctica reflexiva desemboca en una mayor valoración de los pensamientos y perspectivas de los futuros profesores, más allá de las acciones observadas en la clase, y los motiva más a superarse y a sentirse valorados (Johnson 1996b). Este efecto positivo de la práctica reflexiva sobre la autoestima del docente y sobre sus relaciones interpersonales en el ámbito profesional ha sido probado empíricamente (Braun & Crumpler 2004).

Finalmente, nuestro curso de metodología quiere subrayar la importancia de una enseñanza contextualizada. Cuando se habla de una enseñanza “situada” se quiere subrayar la necesidad de una enseñanza atenta a las necesidades específicas y temporales del aula (Grandall 2000) por encima de posturas teóricas (Buchmann 1984; Johnson 1996a), pero también se refiere a la necesidad de que la enseñanza se integre bien en la institución y en general en la sociedad en general. Esta integración

no significa necesariamente asimilación, y diversos trabajos insisten en la función emancipadora que el docente puede desempeñar (Akbari 2007; Britzman 2000; Kumaravadivelu 2006). El portafolio para el curso de metodología debe hacerse eco de la dimensión contextual de la enseñanza.

Estructura del curso de metodología

El curso de metodología de la enseñanza, estructurada a partir de la elaboración del portafolio, se dividirá en tres etapas: preparación, aplicación y reflexión. Es importante señalar que estas tres etapas, aunque organizan someramente el curso, inevitablemente ocurren todas cada vez que se aborda una actividad en el curso de metodología. Así, al elaborar un material de evaluación, como un examen, ineludiblemente debe aplicarse la herramienta y discutirse después el éxito de la misma en la situación particular aplicada a la luz de los objetivos que previamente se le asignaron, obteniendo así una secuencia de *elaboración > aplicación > reflexión*, que articula cada parte del curso, pero en un sentido más global también el curso en sí. La Tabla 1 refleja los componentes mínimos del portafolio, aunque en los apartados siguientes señalaremos más elementos posibles así como cuestiones particulares sobre cada elemento. Posteriormente indicaremos el orden en el que estos elementos aparecerán en el portafolio dirigido hacia el mundo laboral, que no será necesariamente el orden en el que se abordaron durante el curso de metodología.

Tabla 1: Elementos básicos en un portafolio para el curso de metodología

ETAPA	ACTIVAD	DOCUMENTO
Preparación	Elaboración y/o evaluación crítica de un programa	Programa de clase (con comentarios)
	Elaboración de guión para una de las clases	Plan de clases
	Actividad con soporte digital	Guión de actividad digital
	Actividad sin soporte digital	Guión de actividad no digital
	Creación de un examen y sus criterios de evaluación	Examen y plantilla de corrección
	Discusión sobre los criterios de evaluación para una redacción	Plantilla de corrección para una redacción

ETAPA	ACTIVAD	DOCUMENTO
Aplicación	Corrección de una redacción según la plantilla	Redacción corregida (anónimamente)
	Corrección de los exámenes de una clase según la plantilla	Exámenes de un grupo corregidos (anónimamente)
	Observación de un estudiante de posgrado a otro (mutua)	Carta de observación del otro estudiante
	Observación al estudiante de posgrado por el profesor de metodología	Carta de observación del profesor de metodología
	Observación del estudiante de posgrado a un profesor veterano/a	Reflexión sobre la observación de un profesor veterano/a
	Observación al estudiante por un profesor veterano/a	Carta de observación del profesor veterano/a
	Grabación de una clase del estudiante	Vídeo de una clase del estudiante con datos básicos sobre la clase
Reflexión	Reflexión y discusión sobre las diversas observaciones	(Se espera que esta discusión se refleje en la filosofía de enseñanza)
	Reflexión sobre la filosofía de enseñanza y contraste sobre las primeras impresiones en la clase y cómo cambiaron	Primer borrador de una filosofía de enseñanza
	Discusión sobre el mundo laboral, sus retos y recursos disponibles para afrontarlo	Documentos pedidos el mundo laboral: curriculum vitae, cartas de recomendación, calificaciones oficiales hasta el momento, etc.

Fase de preparación: materiales para la enseñanza y para la evaluación

La etapa preparatoria ofrece las directrices para la organización del curso de lengua y, además, muestra las prácticas didácticas para una experiencia docente satisfactoria. La organización se consigue con un programa de clase eficaz y con un plan detallado de cada clase. El programa de clase será el primer documento que reciba el/la estudiante de lengua, y se convertirá en una carta de presentación del curso. Según el tono y la información del programa de clase, el alumno/a se formará una primera impresión del curso. El programa de clase constará de toda una serie de datos (Appleby 1994; Grunert 1997; Matejka y Kurke 1994; Slattery

y Carlson 2005), servirá de contrato académico (Habaneck 2005; Lyons, Kysilka y Pawlas 1999; Parkes y Harris 2002) y sobre todo facilitará el diálogo pedagógico entre el/la estudiante y el profesor/a (Bain 2004). Para promover el diálogo se insertará en el programa en cuestión la información sobre el curso (incluidos materiales y prerrequisitos) y sobre el profesor/a, el método de instrucción, la descripción, los objetivos y las reglas del curso (y de la universidad), las formas de evaluación y el calendario.

Dos actividades diferentes pueden realizarse con relación al programa del curso de metodología. Para aquellos departamentos que no tengan un programa común para las mismas secciones de clases, los estudiantes de posgrado presentarán el programa de clase que han confeccionado con el propósito de mejorarlo para el semestre/trimestre siguiente. Para aquellos departamentos que tengan uno común, los estudiantes de posgrado discutirán diferentes modelos de programas y también el modelo adoptado por el departamento, encuadrándolo dentro de la misión de la institución, del departamento y de ciertos principios teóricos leídos en los artículos pertinentes.⁶ En este último caso, un comentario crítico al programa basado en dichas lecturas se adjuntaría junto al programa. Conectados con los objetivos declarados en el programa, los estudiantes elaborarán un breve ensayo de sus ideas sobre la enseñanza en general y la enseñanza de lenguas en particular. Este ensayo no se incluirá en el portafolio final, pero servirá de punto de arranque y contraste para la futura discusión de una filosofía de enseñanza más consciente y reflexiva en la última etapa del curso.

Seguimos con la organización y con el segundo documento que se incluirá en el apartado de materiales: el plan de clase. Una preparación eficaz, detallada y variada contribuye al buen funcionamiento de una clase. En el plan de clase debe anotarse cada actividad que se lleve a cabo durante el periodo: corrección de tarea, presentación de material, trabajo en grupo y ejercicios que requieren tecnología, entre muchas otras actividades. Es esencial que se anote el tiempo que se le dedicará a cada actividad y que, al realizarse, no se extienda demasiado el tiempo adjudicado. Las actividades serán variadas para integrar los diferentes estilos de aprendizaje. En el curso de metodología se le puede adjudicar un tema específico a cada estudiante; por ejemplo, el alfabeto y la pronunciación, expresiones de tiempo, hablar de cantidades, expresar la posesión, rutina diaria (con verbos reflexivos, horas, etc.), saludos, expresar opiniones sobre noticias actuales u otros temas, etc. Los estudiantes de posgrado compartirán los documentos con sus compañeros para facilitar la planificación del grupo total de estudiantes de posgrado, e incluirán su propio plan de clase en el portafolio. El plan de clase y los demás documentos pueden incorporarse a una base de datos a la que todo estudiante tenga acceso, y

así se les reduce la cantidad de trabajo a los estudiantes de posgrado en los primeros semestres/trimestres del programa,⁷ al mismo tiempo que esos estudiantes tienen acceso a variados materiales pedagógicos para usarlos y discutirlos—y por tanto para su evaluación reflexiva—en el curso de metodología.

Los estudiantes de posgrado deben demostrar que dominan, al menos, aspectos tecnológicos básicos. La tecnología se utilizará para facilitar el aprendizaje y no como mero añadido. Así, se discutirá en la clase el papel de la tecnología, incorporando la reflexión durante el proceso de su evaluación. Se señalarán ventajas e inconvenientes, e incluso cómo reaccionar cuando falla la tecnología. Por ejemplo, se compartirán experiencias y modos de emplear la plataforma digital para clases que use la universidad (Moodle, Canvas, Blackboard, u otra): chats, foros, enlaces a vídeos y posibilidad de comentarios, si se ha de forzar la lengua a la enseñada o no en la web del curso, entre otros temas. Una herramienta particularmente útil puede ser la revisión en parejas online. También puede discutirse la utilidad de la tecnología para encuestas en la clase de L2, tales como Polleverywhere o iClicker, dadas las limitaciones en el tipo de respuestas, pero no de estímulo y de pregunta.

Por último, otra herramienta tecnológica de uso extremadamente común son las presentaciones digitales que pueden facilitar la exposición del material pedagógico: el profesor/a posee de antemano la explicación del tema, los ejemplos y los ejercicios de práctica. Con la presentación en formato digital, el profesor/a puede explicar sin despistarse y sin perder tiempo escribiendo en la pizarra y buscando ejemplos. Igualmente, ayudará a aquellos alumnos que necesiten un componente visual a la hora de aprender. Los estudiantes deberán elegir alguna de estas herramientas tecnológicas y elaborar con ellas una actividad pedagógica para la clase. Los temas de las actividades digitales se distribuirán entre los estudiantes del curso de metodología de la misma forma que ocurría con el anterior plan de clase, y también se compartirán y podrán formar parte de una base de datos del departamento. Una ventaja de muchas de las actividades digitales es que pueden incluirse con facilidad tanto en un portafolio tradicional como en un portafolio electrónico.⁸ Es importante insistir en que los estudiantes expliquen bien el protocolo de estas actividades y cómo usarlas, así como brevemente a qué grupo de estudiantes se aplica y sus beneficios. Esta documentación se incluirá también en el portafolio.

No obstante, sigue siendo importante que los futuros docentes sean capaces de crear materiales que no dependan tanto de la tecnología, lo que no será difícil, dado que las clases de lengua permiten una cantidad muy variada de actividades. En el curso de metodología se creará un listado de todas las actividades que pueden realizarse en las clases de lenguas: crucigramas, sopas de palabras, juegos,

canciones, diálogos, representaciones, debates, comentarios de noticias actuales, entre otros, acompañadas de su beneficio pedagógico y de su conexión con las distintas habilidades en L2. Será importante notar cómo algunas actividades se relacionan más naturalmente con diferentes métodos y teorías, señalando la conveniencia de ser conscientes de dicha conexión. Así, los estudiantes serán más capaces de justificar sus elecciones pedagógicas tanto en una entrevista de trabajo como al escribir su filosofía de enseñanza. A cada estudiante de posgrado se le asignará una actividad para elaborar que compartirá con sus compañeros e incluirá en el portafolio.⁹ De nuevo, la documentación se completará con un protocolo que incluirá cómo llevar a cabo la actividad, el nivel de aplicación y los beneficios esperados.

La variedad de actividades va a la par con las numerosas formas de evaluación usadas en las clases de lengua. Los exámenes orales y escritos, las pruebas, las composiciones, las presentaciones, las tareas y cualquier forma de evaluación irán acompañados por su propia plantilla de evaluación. La comúnmente llamada “rúbrica” (directriz) ayuda al profesor/a a corregir correcta y homogéneamente y, en especial, ayuda al profesor/a nuevo que carece de experiencia en la corrección. En el curso de metodología, todo estudiante se encargará de una plantilla de evaluación y entre ellos crearán rúbricas o plantillas de evaluación para todas las formas de evaluación utilizadas. Como en los casos anteriores, la plantilla de evaluación se incorporará al portafolio y se compartirá con el resto de la clase.¹⁰ De nuevo, al compartir las diferentes propuestas los estudiantes reflexionarán sobre sus puntos fuertes y débiles, y cómo mejorarlos.

Una parte integral de la mayoría de los cursos de L2 suelen ser las redacciones o composiciones. En los cursos de lengua para principiantes, los temas de las composiciones suelen repetirse: la familia, el salón de clase, las actividades favoritas o la rutina diaria, por poner solo unos ejemplos. Mientras la búsqueda de un tema no le tomará al profesor/a mucho tiempo, sí que pasará varias horas corrigiendo composiciones. Como se anotaba anteriormente, la plantilla de evaluación facilitará la corrección. Junto con la plantilla de evaluación para una redacción, se incorporará un examen creado para el curso de metodología y, a la vez, para la clase que dicta el estudiante de posgrado. El examen incluirá los componentes del aprendizaje de una segunda lengua: componentes de lectura, de habla, auditivos, escritos y culturales—todo ello con la mayor variedad posible. A pesar de que los exámenes y las pruebas se crearán de forma colaborativa, la distribución puede variar: un estudiante o un grupo de estudiantes se encargará de un examen en concreto, o se dividirán las diferentes partes de un examen entre todos los estudiantes del curso de metodología.

Es fundamental durante la elaboración de todos estos elementos, y en particular de las rúbricas o plantillas de evaluación, discutir con los estudiantes cómo estas deben reflejar los estándares de competencia en L2 descritos por diversas entidades. En Europa, es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERF, o CEFR según sus siglas en inglés). En EE.UU., son la de la ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines)¹¹ y las 5 Cs de los Estándares Nacionales para la Educación en una Lengua Extranjera (National Standards in Foreign Language Education).¹²

El programa de estudio, pero sobre todo el plan de clase, las actividades preparadas para la clase y las plantillas de evaluación—y por tanto la evaluación en sí misma—se elaborarán a raíz de las discusiones sobre diferentes métodos de enseñanza de una L2 (natural, comunicativo, basado en el contenido, basado en los resultados, etc.). El objetivo será que cada estudiante sepa identificar los diferentes métodos y escoger razonadamente el método o los métodos que sean preferibles para cada actividad o evaluación de actividades. Para poder alcanzar este objetivo, debe exponerse a los estudiantes a diversos métodos, pero también mostrar cómo elegir con ellos y llegar a un eclecticismo sólidamente razonado y consciente. De este modo se alcanzan los objetivos de una práctica reflexiva y del uso de macroestrategias para la elección razonada de métodos diversos adaptados a cada actividad y situación.

Fase de aplicación: práctica y observación para aprender a enseñar

Hasta aquí nos hemos encargado de los documentos que se añadirán al apartado de materiales del portafolio que pertenecen a la sección del curso de metodología llamada “preparación”. Estos materiales deben ahora ponerse en práctica.

Una de las aplicaciones es la de la plantilla de corrección de la composición. El/la estudiante incorporará una composición corregida en el portafolio que demostrará cómo se pone en práctica la plantilla de evaluación y la forma de corrección del instructor/a.¹³ Además, es de suma importancia que los instructores aprendan a presentar la composición como un proceso a través de las diversas correcciones, en el que los estudiantes de L2 entregan varias versiones tras las correcciones. Así, los estudiantes observan los errores cometidos y aplican las nociones vistas en clase. No se olvidará discutir con los futuros profesores las formas más efectivas de proveer *feedback* ni instruirlos sobre la importancia de mantener el anonimato de los materiales corregidos que se incluyan en el portafolio, puntos todos ellos no solo importantes para la fase de preparación, sino también para la posterior fase de reflexión. Además se añadirán copias de los exámenes corregidos anónimamente, comentándose la política de la universidad al respecto. Todos estos documentos permitirán reflexionar posteriormente sobre los criterios de evaluación, las

penalizaciones por errores y, sobre todo, la consistencia al aplicarse.

Una vez que el/la estudiante de posgrado esté familiarizado con los componentes del curso que preparó, se pasará a la observación¹⁴ — la observación del profesor/a y la observación al profesor/a. Una de las prácticas más útiles para los profesores novicios o en este caso para el/la estudiante de posgrado es observar cómo otros profesores enseñan una clase de lengua: esta práctica ofrece buenas ideas y también advierte de prácticas menos deseables, bien porque distraigan de los objetivos pedagógicos, bien porque no conduzcan a un clima estimulante de aprendizaje. Los compañeros del curso de metodología se observarán los unos a los otros,¹⁵ y también se observará a un miembro/a más experimentado del departamento.

La observación por parte del profesor/a del curso de metodología¹⁶ se complementará con una reunión previa y con otra posterior. El profesor/a del curso de metodología le proporcionará al estudiante de posgrado una plantilla evaluativa de cómo se efectuará la observación con antelación. Este documento, relacionado con la posterior carta de recomendación, se dividirá en tres apartados: planificación (evidencia de un plan de clase, claridad de objetivos, mezcla de material pasado y nuevo, ejercicio de preparación y más), técnicas y actividades (uso de la pizarra, actividades individuales, en parejas y en grupo, preguntas entre el profesor y los estudiantes, utilización del libro y más) y ambiente de la clase (relación que mantienen los estudiantes entre ellos, entusiasmo del profesor/a, corrección al estudiante, progreso de los estudiantes y más). También se tendrán en cuenta otros factores como el uso del tiempo y de la lengua.

El portafolio incluirá tres observaciones: la observación realizada por un compañero/a, la observación realizada por un profesor veterano (lo que hará más fácil y exacto obtener una carta de recomendación de este profesor en el futuro) y la observación realizada por el profesor/a del curso de metodología. Una práctica muy útil en las observaciones es la grabación. Con la grabación, por una parte, el/la estudiante de posgrado se observará individualmente a sí mismo y, por otra, se puede llevar a cabo una conversación constructiva en el curso de metodología que conduzca a la reflexión—la tercera fase de nuestra propuesta. Asimismo, la grabación puede incluirse en un portafolio electrónico.

Durante la discusión de los estudios de caso, de las observaciones a compañeros, de las grabaciones de clase, de las actividades propuestas y de las “rúbricas” de corrección, deben entrar en consideración las particularidades del curso, y será importante conectar dichas particularidades con las propuestas de los estudiantes. Desarrollar esta forma de conocimiento es el papel fundamental de los estudios de casos (Reichelt 2000; Sato & Rogers 2010) y de las observaciones de clase. De esta forma logramos dos de nuestros objetivos pedagógicos: la práctica reflexiva y,

sobre todo, la práctica contextualizada. La discusión razonada y consciente de los métodos se ve ahora informada y mejorada por la discusión sobre las circunstancias específicas, y a veces imprevisibles, en que se aplican.

Fase de reflexión: la filosofía de enseñanza y la recolección de resultados

La última práctica descrita—la documentación de la observación y la observación de la grabación individualmente o en clase—genera reflexión. Y precisamente la última parte del curso se centra en la reflexión. Ahora el/la estudiante de posgrado posee los ingredientes necesarios para la elaboración de su propia filosofía de la enseñanza,¹⁷ que será creativa y personal pero incluirá ciertos aspectos como los objetivos, los intereses, los enfoques y los materiales. Es el momento también de contrastar esta filosofía con el ensayo inicial. Este contraste dará lugar a una reflexión sobre el cambio constante que se produce en la filosofía de enseñanza por influencia de la práctica y de las condiciones concretas de la enseñanza, así como el estudio de diferentes modelos.¹⁸ Esta experiencia, a su vez, le mostrará al estudiante al menos parte del método y del camino para desarrollar su filosofía de enseñanza constantemente, modificándola en diversas fases hasta llegar a concebir la filosofía de enseñanza que presentará en el momento de solicitar un puesto de trabajo. La filosofía de la enseñanza es fundamental no solo por su proyección profesional, sino también porque en ella el estudiante recogerá materiales, métodos estudiados y experiencias adquiridas de una forma reflexiva y crítica, creando su propio estilo y, sobre todo, haciendo consciente y explícito ese estilo, sus orígenes, sus beneficios pedagógicos y, en fin, las razones para esa personalidad docente emergente.

Aunque con este documento la filosofía de enseñanza concluiría el curso de metodología, añadimos otro documento no esencial para la enseñanza, pero sí esencial para el futuro académico del estudiante de posgrado: el *curriculum vitae*. La inclusión de este documento nos permitirá discutir con los estudiantes los requisitos comunes del mundo laboral y las diferentes expectativas que tienen distintos tipos de instituciones. Se hablará además del orden del portafolio, de su formato y de otras cuestiones más prácticas: por ejemplo, las políticas de las diferentes instituciones acerca de la posibilidad o imposibilidad de entregar documentos pertenecientes a los estudiantes tales como redacciones, exámenes, evaluaciones, etc. Con estas reflexiones finales, de índole más aplicada, se da por terminado el curso de metodología. Sin embargo, el portafolio se modificará con el paso del tiempo: se actualizarán los documentos en particular la filosofía de enseñanza se incluirán las cartas de recomendación que el estudiante de posgrado obtendrá de sus profesores, el expediente académico, las evaluaciones de los estudiantes y un ensayo realizado en una clase de posgrado.

Como el ejercicio de elaborar una filosofía de enseñanza tentativa hará patente,

no se trata solo de realizar de forma efectiva la selección de métodos según las estrategias que recomienda Kumaravadivelu—u otras similares—sino también de un saber reflexivo, esto es, de la capacidad de aprender del pasado y aplicarlo al futuro. Es crucial, por tanto, que esta práctica reflexiva tenga un componente de progreso y de aplicación futura, y no solo de crítica de lo que se hizo mal en el pasado. Y es aquí donde adquiere su máxima importancia la plasmación de estas experiencias en el portafolio. Como recuerda Conway (2001), la reflexión no puede ser solo del pasado y de lo que ha pasado, sino que también debe implicar resolución y proyección de soluciones. Al mostrarles esto a nuestros estudiantes, lograremos que se entienda que este proyecto de clase—el portafolio—es un trabajo en continua progresión que será modificado en el futuro según requieran las particularidades de la situación—por ejemplo, el puesto de trabajo.

El portafolio académico en el mundo profesional

Una vez compilados todos los documentos se organizarán en una carpeta de forma sistematizada y quedarán dispuestos según la importancia que se les da en el mundo académico (véase la Tabla 2 para un contraste entre el orden en el curso y el orden en el portafolio académico). Existen dos opciones para el formato: por un lado, el portafolio digital, y por otro, el portafolio en papel. Para este último, los documentos se colocarán en una carpeta de anillas de dos pulgadas y media. Esta carpeta, que se ha convertido en un estándar habitual, facilita los cambios que se efectúen en el futuro. Cada apartado constará de un separador etiquetado con un título. Antes del primer separador se añadirá un índice y a continuación los siete apartados. Otra posibilidad es presentar el portafolio en formato electrónico, lo que facilita los cambios y posibilita el análisis de materiales entre los estudiantes de la clase (por ejemplo, en foros o discusiones disponibles en la mayoría de plataformas digitales de manejo de clase como Moodle, Canvas y otras). La posibilidad de enlazar diversos documentos digitales en un documento en formato pdf resulta también muy práctica.

El orden de los documentos en el portafolio puede variar—véase como ejemplo la Tabla 2. Aunque no se ha realizado un estudio exhaustivo de los documentos más solicitados en la lista electrónica de empleo que genera la *Modern Language Association* (MLA), los documentos más solicitados, aparte del *curriculum vitae* y las cartas de recomendación, probablemente son el expediente académico, las evaluaciones de los estudiantes, un ensayo o muestra de escritura y la filosofía de enseñanza. Si el puesto requiere el envío de un portafolio, se incluirían los materiales pedagógicos.

Tabla 2: Orden de documentos en el curso de metodología y en el portafolio académico

CLASE DE METODOLOGÍA	PORTAFOLIO ACADÉMICO
Programa de clase (con comentarios)	Curriculum vitae
Plan de clases	Cartas de recomendación
Guión de actividad digital	Expediente académico
Guión de actividad no digital	Evaluaciones de los estudiantes
Examen y plantilla de corrección	Ensayo de investigación
Plantilla de corrección para una redacción	Filosofía de enseñanza
Redacción corregida (anónimamente)	Materiales pedagógicos 1: programas
Exámenes de un grupo corregidos (anónimamente)	Materiales pedagógicos 2: planes de clase
Carta de observación de otro estudiante	Materiales pedagógicos 3: actividad digital con su protocolo
Carta de observación del profesor de metodología	Materiales pedagógicos 4: actividad no digital con su protocolo
Reflexión sobre la observación de un profesor veterano/a	Materiales pedagógicos 5: plantilla de evaluación (para una presentación, para una entrevista oral, para una redacción, etc.)
Carta de observación del profesor(a) veterano/a	Materiales pedagógicos 6: alguna actividad corregida (redacción, examen, etc.) siempre hecha anónimamente
Vídeo de una clase del estudiante con datos básicos sobre el curso	
(Se espera que esta discusión se refleje en la filosofía de enseñanza)	
Primer borrador de una filosofía de enseñanza	
Documentos pedidos en el mundo laboral: curriculum vitae, cartas de recomendación, calificaciones oficiales hasta el momento, etc.	

La composición del portafolio académico es algo que debe discutirse al final del curso y que debe ser también objeto de reflexión. Tanto el orden como los elementos específicos de un portafolio académico concebido para la búsqueda de empleo dependerán en gran medida del tipo de empleo y de sus requisitos específicos. Un ejercicio posible al respecto es buscar diversos anuncios de empleo de ese año y discutir en clase cómo se elaboraría un portafolio para el mismo.

Aun cuando el portafolio no sea un requisito, es una documentación que puede favorecer al candidato y se recomienda llevar copias a la entrevista. Otro punto a discutir son las diferencias entre puestos más dedicados a la enseñanza y aquellos más orientados hacia la investigación. Igualmente, es conveniente insistir en las diferentes posibilidades de empleo fuera la educación superior, dada la creciente competencia en este campo laboral y la escasez, también creciente, de puestos. Pueden ser de ayuda las agencias de colocación, los listados de correo con ofertas de trabajo por campos y, por supuesto, el servicio de orientación laboral de cada universidad.

Conclusiones finales

Proponemos el portafolio como herramienta de organización de una clase de metodología para futuros profesores de L2. A través del portafolio, el curso se estructurará en las siguientes fases de: preparación de diversos materiales, aplicación de estos materiales a las particularidades de cada clase y reflexión comparando diferentes teorías y su éxito. El objetivo final es proponer mejoras y que cada estudiante encuentre su estilo personal docente. Este estilo es el que más se acerca, dadas sus habilidades, ideas sobre enseñanza y experiencias, a lo que el/la estudiante ha establecido como el docente ideal en su comunidad educativa al final de curso. La composición del portafolio materializará cada una de estas fases y proporcionará al estudiante el lugar apropiado para recolectar los resultados de las mismas. A la vez, proporcionará las herramientas y contenidos para preparar una tarjeta de presentación profesional, pero sobre todo, un lugar donde construir y encontrar su propia personalidad docente. Este proceso de descubrimiento será constante porque las habilidades adquiridas al realizar el portafolio macroestrategias para seleccionar métodos y actividades y práctica reflexiva que tenga en cuenta el contexto de enseñanza acompañarán al docente a través de su carrera. Por tanto, no se prepara al futuro docente con una teoría específica o un método concreto que pueda quedar desfasado o que no pueda aplicarse a la realidad que se encuentre en el aula, sino que se le ofrece desarrollar unas capacidades que le permitirán saber qué elegir, cómo aplicarlo y el porqué de esa elección y, sobre todo, ser capaz de explicar sus decisiones pedagógicas a otros, ya sea futuros empleadores, compañeros o estudiantes. El portafolio servirá para recolectar todo este conocimiento de una forma gradual y práctica para un futuro profesional brillante.

Notas

¹ Sobre la orientación inicial de los estudiantes de posgrado, véase Donato (1983).

² La mayoría de estas propuestas se centran en el valor del portafolio para la evaluación final (como ejemplo reciente véase Göçtu 2012). Aunque el portafolio que presentaremos puede ser evaluado, nos centraremos aquí más en su valor pedagógico y su organización que en su utilidad para la evaluación.

³ Sobre la necesidad de incorporar tanto la teoría como la práctica pedagógica en la enseñanza de futuros profesores de L2, véanse Johnson (1996a) y Larsen-Freeman (1991). Sobre la capacidad reflexiva en las clases de pedagogía y en las prácticas del futuro enseñante, véase Kumaravadivelu (2003).

⁴ De ahí que se decanten por “tasked-based learning”, una metodología que se sirve de actividades orientadas a un fin, pero que no depende de un método específico y puede utilizar diferentes métodos en diferentes actividades (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell 1997; Kumaravadivelu 2006).

⁵ De modo paralelo a las fases de nuestra clase de metodología, si bien no idéntico, se sitúan las fases de reflexión según Jay & Johnson (2002): descripción (del problema o asunto), comparación (de diferentes soluciones o acercamientos al problema) y finalmente crítica (para llegar a una conclusión sobre cómo tratar el problema).

⁶ A lo largo del ensayo se incluirán los títulos de artículos y de capítulos de libros que se añadirán al curso de metodología y que ayudarán en la elaboración del portafolio. Las lecturas relacionadas con el programa de clase serán Afros y Schryer (2009) y Long y Crookes (1992).

⁷ La lectura relacionada con el plan de clase será Rifkin (2003).

⁸ Un artículo que se incluirá sobre la tecnología en la clase será Kern (2006).

⁹ La lectura unida a la variedad de actividades será Ellis (1998).

¹⁰ El artículo para la clase de plantillas de evaluación será el capítulo cuarto de Walvoord y Anderson (1998).

¹¹ El estándar 1 (competencia) y 4 (integración en la instrucción) sobre todo para el programa, en conjunción con el estándar 5 (evaluación) para las plantillas de evaluación. De cara a situar teorías y métodos los estándares 2 y 3.

¹² Las 5 Cs serán relevantes especialmente en la discusión sobre qué contenidos deben ir en el programa de estudio y en el plan de clase: cómo relacionar contenidos gramaticales con los fundamentales de cultura, identificar conexiones con otras áreas, instigar en el curso procesos de inferencia sobre lenguas y sus culturas e inspirar la reflexión sobre globalidad y comunidad. Todas estas materias están íntimamente conectadas con la práctica docente como práctica situada. Igualmente, el estándar nacional 6 (ética y desarrollo profesionales).

¹³ Las lecturas que acompañarán el tema de las composiciones corresponden a los capítulos dos y cuatro de Williams (2005) y Greenia (1992).

¹⁴ Un artículo apropiado sobre las observaciones es el de Allen (1983).

¹⁵ Incluimos entre las observaciones de clase las observaciones a compañeros por las varias

ventajas que señala Barnett (1983), especialmente la ausencia de presión profesional sobre la persona observada.

¹⁶ En aquellos programas en los que existe un asistente del coordinador de programa de lenguas, esta persona podría también observar a todos los estudiantes de la clase, de modo que haya dos observadores que puedan contrastar la aplicación de lo visto en clase por parte de todos los estudiantes.

¹⁷ La lectura sobre cómo elaborar una excelente filosofía de enseñanza será Chism (1997–1998).

¹⁸ Otros han propuesto actividades como los diarios para esta reflexión (Numrich 1996). Los diarios reflejan bien los procesos de pensamiento. Sin embargo, no llevan al estudiante a una solución propia necesariamente. La filosofía de enseñanza, en cambio, obliga al estudiante a completar el proceso de reflexión y a llegar a conclusiones. Obviamente estas son preliminares y estarán en constante evolución, pero el/la estudiante debe aprender a llegar a esas conclusiones y a definir su personalidad docente ante la comunidad académica que lo evaluará profesionalmente.

Obras Citadas

Afros, Elena y Catherine F. Schryer. "The Genre of Syllabus in Higher Education." *Journal of English for Academic Purposes* 8.3 (2009): 224–33. Impreso.

Akbari, Ramin. "Reflections on Reflection: A Critical Appraisal of Reflective Practices in L2 Teacher Education," *System* 35 (2007): 192–207. Impreso.

Allen, Patrick, Maria Fröhlich y Nina Spada. "The Communicative Orientation of Language Teaching: An Observation Scheme." *On TESOL '83. The Question of Control*. Ed. Jean Handscombe. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1983. 231–52. Impreso.

Appleby, Drew C. "How to Improve Your Teaching with the Course Syllabus." *APS Observer* 7.3 (1994): 18–19. Impreso.

Bain, Ken. *What the Best College Teachers Do*. Cambridge, MA: Harvard UP, 2004. Impreso.

Barnett, Marva A. "Peer Observation and Analysis: Improving Teaching and Training TAs." *ADFL Bulletin* 15.1 (1983): 30–33. Impreso.

Blake, Robert. "The Use of Technology for Second Language Distance Learning." *The MLA Journal* 93 (2009): 822–35. Impreso.

---. *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Washington: Georgetown UP, 2013. Impreso.

Braun, Joseph A. y Thomas P. Crumpler. "The Social Memoir: An Analysis of Developing Reflective Ability in a Pre-Service Methods Course." *Teaching and Teacher Education* 20 (2004): 59–75. Impreso.

Britzman, Deborah P. "Teacher Education in the Confusion of Our Times." *Journal of Teacher Education* 51 (2000): 200–205. Impreso.

-
- Brown, Genevieve y Beverly J. Irby. *The Career Advancement Portfolio*. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2000. Impreso.
- Buchmann, Margret. "The Use of Research Knowledge in Teacher Education and Teaching." *American Journal of Education* 92 (1984): 421–39. Impreso.
- Celce-Murcia, Marianne, Zoltán Dörnyei y Sarah Thurrell. "Direct Approaches in L2 Instruction: A Turning Point in Communicative Language Teaching?" *TESOL Quarterly* 31.1 (1997): 141–52. Impreso.
- Chang, Chi-Cheng. "Construction and Evaluation of a Web-based Learning Portfolio System: An Electronic Assessment Tool." *Innovations in Education and Teaching International* 38.2 (2001): 144–55. Impreso.
- Chism, Nancy van Note. "Developing a Philosophy of Teaching Statement." *Essays on Teaching Excellence: Toward the Best in the Academy*. Nederland, CO: Professional & Organizational Development Network in Higher Education, 1997–1998. 1–2. Impreso.
- Collins, Angelo. "Portfolios for Biology Teacher Assessment." *Journal of Personnel Evaluation in Education* 5 (1991): 147–67. Impreso.
- Conway, Paul F. "Anticipatory Reflection While Learning to Teach: From a Temporally Truncated to a Temporally Distributed Model of Reflection in Teacher Education." *Teaching and Teacher Education* 17 (2001): 89–106. Impreso.
- Crandall, JoAnn. "Language Teacher Education." *Annual Review of Applied Linguistics* 20 (2000): 34–55. Impreso.
- Donato, Robert di. "TA Training and Supervision: A Checklist for an Effective Program." *ADFL Bulletin* 15.1 (1983): 34–36. Impreso.
- Ellis, Rod. "Teaching and Research: Options in Grammar Teaching." *TESOL Quarterly* 32.1 (1998): 39–60. Impreso.
- Fendler, Lynn. "Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations." *Educational Researcher* 32 (2003): 15–16. Impreso.
- Freeman, Donald y Karen E. Johnson. "Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education." *TESOL Quarterly* 32.3 (1998): 397–417. Impreso.
- Göçtu, Ramazan. "Portfolio Assessment in English Language Teaching." *Journal of Education* 1.1 (2012): 23–27. Impreso.
- Green, James E. y Sheryl O'Sullivan Smyser. *The Teacher Portfolio*. Lancaster, PA: Technomic, 1996. Impreso.
- Greenia, George D. "Why Johnny Can't Escribir: Composition and the Foreign Language Curriculum." *ADFL Bulletin* 24.1 (1992): 30–37. Impreso.
- Grunert, Judith. *The Course Syllabus: A Learning-Centered Approach*. Bolton, MA: Anker, 1997. Impreso.
- Habaneck, Darlene V. "An Examination of the Integrity of the Syllabus." *College Teaching* 2.53 (2005): 62–64. Impreso.

-
- Jafari, Ali y Catherine Kaufman. *Handbook of Research on ePortfolios*. Hershey, PA: Idea Group Reference, 2006. Impreso.
- Jay, Joelle K. y Kerri L. Johnson. "Capturing Complexity: A Typology of Reflective Practice for Teacher Education." *Teaching and Teacher Education* 18 (2002): 73–85. Impreso.
- Johnson, Karen E. "The Role of Theory in L2 Teacher Education." *TESOL Quarterly* 30.4 (1996): 765–71. Impreso.
- . "The Vision vs. the Reality: The Tensions of the TESOL Practicum." *Teacher Learning in Language Teaching*. Ed. Donald Freeman y Jack Richards. New York: Cambridge UP, 1996. 30–49. Impreso.
- . "The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education." *TESOL Quarterly* 40.1 (2006): 235–57. Impreso.
- Kern, Richard. "Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages." *TESOL Quarterly* 40.1 (2006): 183–210. Impreso.
- Kimball, Miles. "Database e-portfolio systems: A critical appraisal." *Computers and Composition* 22 (2005): 434–58. Impreso.
- Kumaravadivelu, Bala. "The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/ Foreign Language Teaching." *TESOL Quarterly* 28.1 (1994): 27–48. Impreso
- . *Beyond Methods: Macro Strategies for Language Teaching*. New Haven, CT: Yale UP, 2003. Impreso.
- . "TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends." *TESOL Quarterly* 40.1 (2006): 59–81. Impreso.
- Larsen-Freeman, Diane. "On the Need for a Theory of Language Teaching." *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1990*. Ed. James E. Alatis. Washington: Georgetown UP, 1990. 261–70. Impreso.
- . "Consensus and Divergence on the Content, Role, and Process of Teaching Grammar." *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991*. Ed. James E. Alatis. Washington: Georgetown UP, 1991. 260–72. Impreso.
- Long, Michael H. "Training the Language Teacher as a Researcher." *Applied Linguistics and the Training of Language Teachers*. Ed. James E. Alatis, Hans Heinrich Stern y Peter Strevens. Washington, DC: Georgetown UP, 1983. 281–97. Impreso.
- Long, Michael H. y Graham Crookes. "Three Approaches to Task-Based Syllabus Design." *TESOL Quarterly* 26.1 (1992): 27–47. Impreso.
- Lyons, Richard E., Marcella L. Kysilka y George Pawlas. *The Adjunct Professor's Guide to Success: Surviving and Thriving in the College Classroom*. Boston: Allyn and Bacon, 1999. Impreso.
- Matejka, Ken y Lance B. Kurke. "Designing a Great Syllabus." *College Teaching* 4 (1994): 115–17. Impreso.
- Numrich, Carol. "On Becoming a Language Teacher: Insights from Diary Studies." *TESOL Quarterly* 30.1 (1996): 131–53. Impreso.

-
- Parkes, Jay y Mary B. Harris. "The Purposes of a Syllabus." *College Teaching* 2.50 (2002): 55–61. Impreso.
- Reichelt, Melinda. "Case Studies in L2 Teacher Education." *ELT Journal* 54.4 (2000): 346–53. Impreso.
- Renfrow, Daniel y Michelle Inderbitzen. "An Introduction to Teaching Portfolios: Five Questions to Consider." *Teaching Portfolios Within the Discipline*. Washington: American Sociological Association, 2009. 1–27. Impreso.
- Rifkin, Benjamin. "Guidelines for Foreign Language Lesson Planning." *Foreign Language Annals* 2.36 (2003): 167–79. Impreso.
- Sato, Mistilina y Carrie Rogers. "Case Methods in Teacher Education." *International Encyclopedia of Education*. Ed. Penelope Peterson, Eva Baker y Barry McGaw. Oxford: Elsevier, 2010. 592–97. Impreso.
- Seldin, Peter y J. Elizabeth Miller. *The Academic Portfolio*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009. Impreso.
- Sellars, Maura. "Teachers and Change: The Role of Reflective Practice." *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 55 (2012): 461–69. Impreso.
- Slattery, Jeanne M. y Janet F. Carlson. "Preparing an Effective Syllabus." *College Teaching* 4.53 (2005): 159–64. Impreso.
- Strudler, Neal y Keith Wetzel. "The Diffusion of Electronic Portfolios in Teacher Education: Issues of Initiation and Implementation." *Journal of Research on Technology in Education* 37.4 (2005): 411–33. Impreso.
- Walvoord, Barbara E. y Virginia Johnson Anderson. "Establishing Criteria and Standards for Grading." *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. 35–61. Impreso.
- Williams, Jessica. *Teaching Writing in Second and Foreign Language Classroom*. New York: McGraw-Hill, 2005. Impreso.
- Yates, Robert y Dennis Muchisky. "On Reconceptualizing Teacher Education." *TESOL Quarterly* 37.1 (2003): 135–47. Impreso.